UMA INTRODUÇÃO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO BÁSICO DA SOCIOLOGIA: o papel do professor

Andreia dos Santos[1]
Rejane de Oliveira Nazário[2]

Resumo

Esse artigo trabalha com a perspectiva da aprendizagem significativa para o ensino de Sociologia no ensino médio. Tal perspectiva é proposta, uma vez que se entende que a aprendizagem significativa trás para os alunos de ensino médio um desafio maior na compreensão das discussões dos conteúdos de Sociologia no ensino médio. Parte-se do suposto que os alunos sendo adolescentes e jovens procuram compreender os conceitos por meio de interações cotidianas e não mais por metodologias convencionais de ensino. Mesmo sendo essas utilizadas propõe-se que no ensino de Sociologia haja uma diversificação. Nesse sentido o objetivo geral do artigo é: discutir a possibilidade de promover a aprendizagem significativa no ensino da Sociologia para os alunos do ensino médio. Em relação à metodologia do trabalho partiu-se de pesquisa bibliográfica sobre o tema de aprendizagem significativa para que se possa pensar sobre o ensino de Sociologia, bem como da proposta do Currículo Básico Comum de Sociologia proposto pela Secretaria Estadual de Educação. Assim percebe-se que mesmo sendo lançando como um desafio aos professores de ensino médio que lecionam Sociologia a aprendizagem significativa é uma proposta de mudar o ensino desse conteúdo e valorizar o ensino dando sentido e ensinando outra forma de pensar tanto para os docentes quanto para os alunos nesse segmento de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Aprendizagem significativa. Metodologia de ensino.

---

[1] Doutora em Sociologia pela UFMG; professora do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora das disciplinas de Metodologia de ensino de Sociologia e Estágio III. andreiasantos@pucminas.br (55 31 99042512)

[2] Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. rejaneon@yahoo.com.br (55 31 86744530)

Abstract

This manuscript deals with the prospect of the meaningful learning of Sociology education in high school. This perspective is proposed, since it is believed that meaningful learning brings a greater challenge to high school students in understanding the content of Sociology in high school discussions. We start from the assumption that adolescent students seek to understand new concepts mainly through everyday interactions and not by conventional teaching methodologies. Therefore we propose the diversification of Sociology education. In this sense the general purpose of this manuscript is to discuss the possibility of promoting meaningful learning in the Sociology education for high school students. The methodology of this work was an extensive bibliographic research on the theme of meaningful learning so that one might think about Sociology education as part of the government proposal of the Common Basic Curriculum of Sociology proposed by the State Department of Education of Brazil. Thus it is clear to us that even though meaningful learning of Sociology education is consider a challenge to high school teachers this concept proposes a change in the teaching of Sociology in order to boost learning by giving a concrete meaning to new concepts. As an end result, this teaching methodology constitutes another perspective on the way of thinking about Sociology for both teachers and students in this educational segment.

Keywords: Sociology of education. Meaningful learning. Teaching methodology.

1 INTRODUÇÃO

> Minha escola é particular. Meu pai me botou nesta escola porque ele não acredita em escola pública. Pra mim, porém, é tudo a mesma porcaria. A primeira bronca que eu tenho da escola é que ela não serve pra nada. Até hoje não sei o que é que eu vou fazer com o apótema do quadrado, com a fórmula da equação do segundo grau, com a lei de Newton ou do barato do Mendel com as ervilhas. Bem, eu até acho que sei. O que vou fazer com essa bagulhada toda é a prova, pois é isto que parece ser o principal da escola. [...] Uma vez perguntei pro meu pai por que eu devia ir à escola e ele me disse que a escola era um troço muito bom que me auxiliaria a me tornar um cidadão útil. Aí eu disse a ele que achava que nada do que se aprende na escola serve para tornar uma pessoa feliz. Aí ele disse que escola não existe para fazer ninguém feliz, mas para nos ajudar a ter futuro. Não compreendi muito bem o que é que meu pai queria dizer com aquilo de

> ter futuro. Achei que era qualquer coisa, menos algo ligado com felicidade. (LEAL, 1986, p.30; 45).

A epígrafe deste texto, uma reflexão do jovem Marcos, faz parte de uma datada obra literária, mas o conteúdo revela o realismo de uma questão contemporânea, presente em discussões de muitos adolescentes, professores e estudiosos brasileiros sobre a educação. Como síntese do quadro fictício tem-se um aluno que questiona o sentido e a utilidade prática dos conteúdos estudados em sala de aula, considerada a distância entre esses e a realidade pessoal.

Fato é que essa visão negativa perpassa os questionamentos atuais sobre a função das disciplinas escolares e o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem, ainda percebido de maneira negativa por muitos. Sendo assim, é comum escutar de alunos, - sejam crianças, jovens ou adultos - que estudar é algo "chato", "cansativo"; "obrigatório", "um verdadeiro sofrimento". Semelhante visão é representada também no seguinte depoimento pessoal de Rubem Alves (1994), na obra "Alegria de ensinar":

> Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, uma gorda e maternal senhora, professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro, professor de Literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude me esquecer. **Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cuja finalidade e utilidade nunca se deram ao trabalho de nos explicar.** Compreende-se, portanto, que entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola. (ALVES, 1994, p.12, grifo nosso).

Sabe-se que esse tipo de percepção se reflete no rendimento escolar dos alunos, caracterizado pela aprovação e reprovação, e impacta diretamente no movimento deles entre a seriação do ensino, provocando, por vezes, abandono e evasão escolar, elementos recorrentes entre os problemas enfrentados, principalmente, pelas escolas públicas brasileiras.[3]

Embora essas consequências sejam bastante relevantes, o intuito deste artigo não é discuti-las, mas tratar da postura dos professores diante dos pontos

---

[3]Abandono escolar é quando o aluno deixa de frequentar a escola antes do cumprimento do ano letivo, mas se matricula no ano seguinte, e a evasão escolar é quando o aluno deixa de frequentar a escola e não volta a se matricular (SARAIVA, 2010).

destacados nas citações apresentadas, ou seja, o desinteresse dos alunos em relação ao que é o ensino, bem como o significado e a utilidade do conteúdo lecionado pelos professores. Especificamente, o objetivo deste artigo é discutir a possibilidade de promover a aprendizagem significativa no ensino da Sociologia para os alunos do ensino médio. Sendo assim, esta proposta representa um desafio de reflexão sobre os objetivos do ensino da disciplina nesse nível de escolaridade e as possibilidades desse ensino se basear na aprendizagem significativa.

Destaca-se que a escolha pela aprendizagem significativa é relevante para a compreensão de um novo processo didático metodológico de aprendizado da Sociologia no ensino médio.

2 O ENSINO DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO

Embora a Sociologia não possua uma tradição escolar, devido às inconstâncias na inserção curricular da disciplina[4], muitos professores que lecionam seus conteúdos costumam reproduzir a postura tradicional presentes no ensino médio ou os modelos que conheceu durante o ensino superior. De modo que o ensino na Sociologia, nesse nível de ensino, mescla problemas que variam entre pretensão equivocada de querer transformar o aluno em "cidadão crítico" e da reprodução "academicista" dos conteúdos (MINAS GERAIS, 2002).

Sabe-se que a volta da Sociologia ao ensino médio trouxe uma série de desafios aos professores que tomaram para si a tarefa de ensinar a adolescentes e jovens, que de diferentes maneiras buscam a aprendizagem. Muitos pesquisadores sobre o ensino da disciplina e professores universitários que acompanham profissionais em formação, por meio de programas de estágio ou PIBID[5], apontam alguns desses desafios evidenciados nessa prática docente, entre eles destacam-

[4] O movimento de institucionalização da Sociologia no ensino médio data o início do século XX, quando da estruturação e organização do ensino brasileiro, mas esse processo ocorreu de maneira intermitente. A disciplina, ausente do currículo escolar durante os anos de 1941 a 1981, passou por um processo gradativo de inserção a partir de 1982 e se tornou obrigatória nos três anos do ensino médio no dia 02 de junho de 2008, por intermédio da Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394/96. (MACHADO, 1987; MORAES, 2011; SANTOS, 2004).

[5] Por meio do PIBID, alunos de cursos de licenciatura de cursos presenciais recebem bolsas para desenvolver atividades em escolas públicas, conveniadas, do sistema estadual e municipal, visando contribuir para a melhoria do ensino, além de incentivar e fomentar a carreira do magistério na educação básica (BRASIL, 2015).

se: a administração do tempo disponível para a aula; a abordagem dos temas, por vezes marcada pela simplificação e/ou superficialidade, reduzindo o potencial reflexivo e desnaturalizador característico das Ciências Sociais, ou pela imposição de opiniões pessoais e até militância do profissional; a ausência ou deficiência do material didático específico; o próprio planejamento, a exposição didática do conteúdo da disciplina, assim como a avaliação do aprendizado (JINKINGS, 2007; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; COSTA, 2009; PEREIRA, 2007; RAIOL, 2012;).

Além disso, registra-se que o número de professores formados em Sociologia nem sempre atende ao número de vagas disponíveis em escolas públicas do estado de Minas Gerais. Muitas vezes essas vagas são preenchidas por professores com formação em áreas tão díspares como o direito e a matemática[6]. Isso tem trazido um desafio ainda maior de fazer a Sociologia se tornar um conteúdo de relevância para os alunos do ensino médio[7]. Diante desse desafio sobra o questionamento para aqueles professores cuja formação foi em ciências sociais e que desejam a licenciatura como campo de trabalho – como ensinar a Sociologia para adolescentes e jovens – na maioria das vezes enfrentando a precariedade presente nas periferias da cidade – e tornar o conteúdo interessante?

Ademais, na relação entre professor e alunos, o primeiro tende a se queixar de que esses não tem interesse em aprender ou que não compreendem bem o conteúdo explicado, por outro lado esses costumam reclamar da ausência de coordenação e de sentido do que é exposto ou divulgado por aquele. Levando-se em consideração esse quadro e a complexidade típica do público discente da Sociologia no ensino médio, o que se questiona é como ensinar esses alunos a investigar os fenômenos sociais e a contrapor as definições do conhecimento científico aos do senso comum? Qual o papel do professor no aprendizado dos alunos? Como desenvolver as competências e habilidades latentes no corpo discente? Como lidar com o desinteresse dos alunos? Daí se propõe a

---

[6] Parte dessas informações é baseada nos relatórios de Estágio Supervisionado III, em que a professora Andreia dos Santos orienta a prática de estágio dos alunos na licenciatura em Sociologia na PUC Minas.

[7] Muitas dessas questões serão tratadas aqui por meio do que se conhece como professor do ensino médio e pelas experiências vivenciadas no Programa Institucional de Incentivo a Docência – PIBID – Ciências Sociais da PUC Minas. Tais experiências como docentes procuram identificar parte dos problemas experimentados com o ensino de Sociologia para o ensino médio e para a atualização e professores que atuam de maneira mais ampla com o processo de ensino nessa etapa da escolarização.

aprendizagem significativa como uma reflexão didática pedagógica para o ensino de Sociologia no ensino médio.

3 A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PRÉVIO E O PROFESSOR NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para que se possam compreender as discussões aqui apresentadas, parte-se des concepções cognitivistas e socioconstrutivista que apontaram a inadequação entre a aplicação de métodos e práticas tradicionais de ensino ao contexto atual de constantes mudanças e deixaram como legado a transformação do papel do professor no processo de aprendizagem. Esse deixa de ser ode detentor absoluto e transmissor exclusivo do conhecimento, para se transformar em um ideal de professor que é mediador, o provocador da necessidade de saber e o facilitador ao qual cabe propiciar as condições de entendimento para uma aprendizagem significativa. (MARTINS, 2009; SANTOS, 2015).

Cabe ressaltar que esse papel não reduz a importância do professor no processo e não o retira da posição de conhecedor do conteúdo, ao contrário, a exigência atual é de que seja, ao mesmo tempo, aquele que sabe e aquele com quem se aprende. Em outros termos, aquele que sabe como estimular o aluno a aprender. Nesse sentido, fica evidente que dominar o conteúdo já não é o suficiente. É preciso ir além, muito além, é preciso atrair até mesmo aqueles que comparecem à escola com o foco nas possibilidades de sociabilidade, resistindo e enfrentando mesmo as normas e regras escolares.

Em relação a essa nova perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, David Paul Ausubel[8] propôs que a aprendizagem significativa seja capaz de ampliar e reconfigurar ideias já existentes, fazendo com que os alunos possam relacionar os conteúdos que já sabem e aprender de forma mais profunda. De acordo com Pelizzari et al. (2002) enquanto a apreensão de um novo conteúdo depende do estabelecimento de uma conexão com o que já existe, a consolidação do já aprendido (conhecimento prévio) ocorre à medida que novos elementos de conhecimento são introduzidos. As autoras apontam que na aprendizagem significativa, quanto mais se sabe, mais se aprende.

[8] Psicólogo norte americano que desenvolveu a teoria cognoscitiva que ficou conhecida como aprendizagem significativa.

Segundo a teoria de Ausubel explicada por Moreira e Masini (1992), o conhecimento envolve dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. Na primeira, os conteúdos apresentados na escola são memorizados aleatoriamente, ou seja, não se conectam ou se conectam parcialmente ao conhecimento prévio do aluno. De modo que se trata de uma aprendizagem efêmera, que, embora possa ser usada em situação já conhecidas, é mais facilmente esquecida. Já a segunda ocorre quando o conteúdo abordado estabelece uma relação com a estrutura mental do aluno em sala. No processo contínuo de conhecimento, esses dois tipos de aprendizagem se articulam, portanto, não são antagônicas. Mas, em um continuum, as situações de ensino-aprendizagem devem privilegiar a aprendizagem significativa, que é duradoura, mesmo que por vezes permaneça residualmente.

Sendo assim, o papel do docente consiste em propor situações que favoreçam a aprendizagem. Para que o conteúdo se ancore no conhecimento prévio do aluno, esse deve ser apresentado de maneira reveladora e as propostas devem despertar o interesse do aluno, pois para que a aprendizagem significativa possa ocorrer o aluno precisa se dispor a absorvê-lo. Isso significa que a apresentação de conteúdos pouco sistematizados e propostas de ensino arbitrárias vão de encontro com a aprendizagem significativa. Por isso, Ronca (1994, p. 92) cita Ausubel para apontar que: citado pelo autor:

> O professor deve estar atento tanto para o conteúdo como para as formas de organização desse conteúdo na estrutura cognitiva. O conteúdo que é assimilado pela estrutura cognitiva assume uma forma hierárquica, onde conceitos mais amplos se superpõe a conceitos com menor poder de extensão. Novos significados são adquiridos quando símbolos, conceitos e proposições são relacionados e incorporados à estrutura cognitiva de uma forma não arbitrária e substantiva. Desde que a estrutura cognitiva tende a ser hierarquicamente organizada com respeito ao nível de abstração, generalidade e inclusividade, aparecimento de novos significados reflete a "subsunção" de um material potencialmente significativo por um conteúdo mais inclusivo. Por outro lado, pode existir também uma situação na qual o novo material que é apreendido é uma extensão, elaboração ou qualificação de conceitos previamente aprendidos

De acordo com Oliveira (1997) a teoria de Ausubel pode ser ampliada com as contribuições de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento do aprendizado humano. Segundo esse autor, o aprendizado envolve interação social e o desenvolvimento deste depende de situações propícias. De modo que considera dois tipos de desenvolvimento, o real e o potencial. O desenvolvimento real se refere ao já

atingido, conquistado; e o potencial que se equivale à capacidade de executar uma tarefa ainda não dominada com a ajuda de outrem. Trata-se, portanto, de um desenvolvimento ainda em construção com a interferência do outro. A distância entre o desenvolvimento real e o potencial, Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal. Nessa zona de transição do conhecimento, onde ocorre a transformação do desenvolvimento potencial para o real, reside o centro de referência para a intervenção pedagógica, como esclarece o autor:

> É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. (OLIVEIRA, 1997, p. 61).

Nesse sentido, tanto os colegas como o próprio professor podem interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, produzindo avanços que necessitam de estímulo externo. Assim, o professor atua sobre os processos de aprendizado e esses movimentam os processos de desenvolvimento, gerando condições para que o potencial se consolide e se transforme em desenvolvimento real.

Portanto, partindo dessa capacidade interventora do professor, como mediador da aprendizagem significativa no ensino da Sociologia pretende-se focar, nos próximos tópicos, em três aspectos principais: a maneira como o conteúdo é abordado pelo professor, os objetivos norteadores das aulas e a postura do professor perante os alunos.

4 OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM SOCIOLOGIA

Se o planejamento contribui para a concretização do que é desejado, a qualidade da prática pedagógica é determinada pela intencionalidade pautada na mediação simbólica (relação entre pensamento e linguagem), na teoria e no método de trabalho. Sendo assim, uma ação eficaz e inovadora, voltada para a emancipação humana, requer a adequação do momento, do conteúdo, da forma e da postura (quando, o quê, como e para quê). Em outras palavras, para atrelar ação e concepção teórica-prática geradora de mudança, o professor deve desenvolver

uma elaboração teórica que estabeleça relação com o contexto, com as estruturas e as dimensões da realidade dos sujeitos; uma teoria que possa ser assimilada e funcione como um mecanismo de transformação das pessoas e do mundo. (VASCONCELLOS, 2000).

Com base na intenção de produzir transformação, na programação e planejamento dos conteúdos para a aprendizagem significativa, Moreira (1999, 2000), a partir de Ausubel. (1978, 1980, 1983)[9], apontar para o emprego dos seguintes "princípios programáticos facilitadores": a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora ou integrativa, a organização sequencial e a consolidação.

A *diferenciação progressiva* consiste na apresentação ideias ou conceitos mais gerais e inclusivos desde o inicio do processo de ensino e na progressiva diferenciação dos detalhes e especificidades deste, por meio de exemplos, situações e exercícios.

A *reconciliação integradora* ou integrativa consiste em explorar as "[...] relações entre conceitos e proposições, chamar a atenção para diferenças e semelhanças e reconciliar inconsistências reais e aparentes." (MOREIRA, 2000, p.4).

A *organização sequencial* "[...] consiste em seqüenciar (*sic*) os tópicos, ou unidades de estudo, de maneira tão coerente quando possível (observados os princípios de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa) com as relações de dependência naturalmente existentes entre eles na matéria de ensino." (MOREIRA, 2000, p.4).

Por último, a *consolidação* significa insistir no domínio do que foi progressivamente estudado antes da introdução de novos conhecimentos, respeitando a "premissa de que o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem subsequente (*sic*)." (MOREIRA, 2000, p.5).

---

[9] AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph, D.; HANESIAN, Helen. **Educational psychology**: a cognitive view. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733p. AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p. (Tradução para o português do original *Educational psychology: a cognitive view).*
AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1983. 623 p. (Tradução para o espanhol do original *Educational psychology: a cognitive view).*

Para o emprego desses princípios programáticos, Moreira (2000), citando Novak e Gowin (1984, 1988, 1996) e Moreira e Buchweitz (1987, 1993)[10] também aponta materiais, processos e instrumentos que atuam como "estratégias facilitadoras", quais sejam: os organizadores prévios, os mapas conceituais e os diagramas V.

Os *organizadores prévios "*são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si mesmo, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade, para servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que deveria saber para que esse material fosse potencialmente significativo ou, mais importante, para mostrar a relacionabilidade do novo conhecimento com o conhecimento prévio." (MOREIRA, 2000, p.5).

Mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos (apenas conceitos) e procuram refletir a estrutura conceitual de um certo conhecimento. Mais especificamente, podem ser vistos como diagramas conceituais hierárquicos. Construí-los, "negociá-los", apresentá-los, refazê-los, são processos altamente facilitadores de uma aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2000, p.5).

Diagramas V são instrumentos heurísticos para a análise da estrutura do processo de produção de conhecimento (entendido como as partes desse processo e a maneira como se relacionam) e para "desempacotar" conhecimentos documentados sob a forma de artigos de pesquisa, livros, ensaios, etc.. Assim como no caso dos mapas conceituais, sua construção, discussão e reconstrução são processos bastante favorecedores de aprendizagens significativas. (MOREIRA, 2000, p.5).

Os princípios programáticos e as estratégias levantadas por Moreira (2000) e listados anteriormente podem ser usados no planejamento das aulas para definir melhor a estruturação do escopo teórico a partir do Conteúdo Básico Comum (CBC)

---

[10] MOREIRA, Marco A.; BUCHWEITZ, Bernardo. **Mapas conceituais:** instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*.* São Paulo: Moraes, 1987, 83 p. MOREIRA, Marco A.; BUCHWEITZ, Bernardo**. Novas estratégias de ensino e aprendizagem**: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993, 114 p.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Learning how to learn***.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1988. (Tradução para o espanhol do original *Learning how to learn).*

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprendendo a aprender***.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996. 212 p. (Tradução para o português do original *Learning how to learn*)

de Sociologia do Ensino Médio – Exames Supletivos/2010, indicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o intuito de realçar as especificidades e possibilidade da Sociologia. O CBC consiste em uma sugestão de temas e tópicos fundamentais para o ensino da disciplina e de uma abordagem que se distantancie simultaneamente da pretensão equivocada de querer formar o aluno em “cidadão crítico” e da reprodução “academicista” dos conteúdos. Em outros termos, tem como proposta pedagógica aproximar a disciplina da realidade do aluno de ensino médio, sem se esquecer de que ele não está no ensino superior e que a disciplina não é suficiente para uma formação integral do aluno.

Embora o CBC faça sugestões de temas complementares que podem ser abordados em cada tópico, ao professor compete conciliá-los de maneira sequencial e integrada para favorecer a aprendizagem significativa do aluno. De tal modo que o conteúdo de cada aula esteja estruturado segundo uma lógica que, de um lado, privilegie a compreensão dos alunos e favoreça a aprendizagem significativa, e, por outro, que não desmereça os propósitos da disciplina e as diferentes interpretações dos fenômenos sociais. Para tanto, faz-se necessário uma organização mais precisa das imbricações e da inserção de cada contribuição teórica ao assunto central para que os alunos possam reconhecer progressivamente a diferença ou semelhanças entre conceitos, abordagens, pressupostos de autores e temas trabalhados, além de conseguir compreender o conjunto de especificidades, de coerências e de contradições.

Outro aspecto que deve ser considerado pelo professor diz respeito às habilidades que se pretende desenvolver nessas aulas, tema que será tratado no próximo tópico. Para tanto, buscou-se agregar as contribuições de dois autores e as do CBC de Sociologia para o Ensino Médio em Minas Gerias.

5 O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA PRÁTICA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Como é possível observar no CBC da disciplina, para cada um dos três eixos temáticos são propostos os tópicos principais da disciplina, as habilidades básicas e os temas complementares. Percebe-se, portanto, no documento, uma proposta de

articulação e integração entre conteúdos considerados essenciais, registrados por tópicos, e dos conteúdos que ajudam a contextualizar, a desenvolver e ampliá-los.

Mas, se, por um lado, essa estruturação proposta no CBE contribui para uma relativa padronização do conteúdo no ensino da Sociologia, ao menos nas escolas públicas do estado de Minas Gerais, e serve como instrumento norteador para os professores da área ou de outras áreas que lecionam a disciplina[11]. Por outro lado, as diretrizes não são suficientes para orientar aos professores quanto à prática de ensino.

A transformação dessa orientação em prática requer e mobiliza muito mais habilidades dos que as apontados nos documentos. Primeiro do professor, que emprega e desenvolve habilidades mentais no planejamento da exposição do conteúdo e no momento da passagem entre planejado e executado, isto é, na transformação comunicativa das ideias e outros elementos relacionados ao assunto em questão em cada aula. Sendo assim, se planejou a exposição do conteúdo em uma sequência lógica, perseguirá essa lógica, mesmo que encontre desvios ou tenha de buscar novos elementos de encadeamento, tendo em vista a participação dos alunos. Todo professor foi antes aluno e, igualmente, encontra lacunas em sua aprendizagem, por vezes mais mecânica que significativa. Essas lacunas podem ser reduzidas ou superadas por intermédio do planejamento, pois ao fazê-los o professor aprende. Sendo assim, o planejamento das aulas representa produção e constante movimento de consolidação de conhecimento. Os princípios da aprendizagem significativa se aplicam igualmente a professores e alunos.

Em se tratando dos alunos, as habilidades básicas registradas no CBC podem ser mais bem compreendidas pelos docentes quando em correspondência com as habilidades apontadas por Ronca e Terzi (1995) como essenciais a uma aula "operatória", isto é, que mobiliza o pensamento criativo e crítico, a partir das estruturas e do funcionamento cognitivo, são elas: análise, classificação, comentário, comparação, conclusão, crítica, explicação, resumo e seriação.

A *análise* "[...] consiste em observar e identificar os aspectos constitutivos de fenômenos, ideias e textos, contextualizando-os e estabelecendo as relações

---

[11] Nesse ponto cabe destacar a ausência de licenciados na área ou dos que desejam exercer a docência, o que contribui para que a disciplina seja ministrada por professores de outras disciplinas e a contribuição do CBC para esses docentes.

possíveis", seja de distinção, de semelhança, de complementaridade ou outro tipo, para a maior compreensão de que é analisado. Conforme os autores, essa pode ser considerada uma habilidade de maior relevância porque pode ser combinada com outras (análise comparativa, crítica ou resumida). (RONCA; TERZI, 1995, p.58).

A *classificação* "é um exercício de fazer discriminações, identificando semelhanças ou diferenças e de procurar, internamente, critérios para reunir em classes ou em grupos a partir de características comuns." (RONCA; TERZI, 1995, p.60).

O *comentário* refere-se "[...] a observação e descrição dos elementos e dimensões constitutivos dos fenômenos, ideias ou textos". Nesse caso, "relevam-se aspectos positivos/negativos, com bases em algum juízo de valor." Um comentário consistente é aquele que esclarece os pormenores não destacados ou despercebidos, que se mantém fiel ao observado e não foge à logica interna do que comentado. (RONCA; TERZI, 1995, p.60). O comentário é considerado mais coloquial quando se baseia em juízos ou critérios pessoais, como "gosto, preferências e predileções, podendo ser embasado em experiências, sentimentos e valores" Também pode se aproximar da crítica se for embasado em abordagens teóricas, mas não se pode esquecer que "comentar é diferente de interpretar, porque quando se trata de um exercício acadêmico ou científico esse pressupõe embasamento e fidelidade teórica." Exemplo disso é a interpretação psicanalítica ou fenomenológica. (RONCA; TERZI, 1995, p.61).

A *comparação* significa "[...] observar seletivamente dois ou mais fenômenos ou ideias, separando aspectos semelhantes ou diferenciadores. Assim sendo, exige a visão e **análise** do conjunto das partes envolvidas e as respectivas peculiaridades que possam ser confrontadas." (RONCA; TERZI, 1995, p.62).

A *conclusão* representa "examinar o fenômeno, ideia ou texto com o objetivo de construir parecer finalizante. Neste exercício de pensamento, identificam-se possíveis consequências ou implicações, quando se confrontam com outros referenciais teóricos ou experiências pessoais." (RONCA; TERZI, 1995, p.63).

A *crítica* "[...] implica observar com fidelidade um fenômeno, ideia ou texto, ressaltando as suas dimensões positivas e/ou negativas." (RONCA; TERZI, 1995, p.64). "A crítica é consistente se elaborada a **partir de fundamentos teóricos explícitos e contextualizados**. A pesquisa em documentos oferece recursos que

comprovam as ideias defendidas, dando maior embasamento à argumentação." (RONCA; TERZI, 1995, p.64-65). "A crítica não é atemporal [...] [, portanto, requer interpretar a questão à] época e suas conexões com a realidade." (RONCA; TERZI, 1995, p.65). Segundo os mesmos autores, como essa habilidade passa pela compreensão social de cada ator, bem como o papel de si mesmo como cidadão e a responsabilidade como integrante local e mundial, a crítica é antes uma autocrítica.

A *explicação* é uma habilidade que "[...] consiste em repetir o fenômeno ou a ideia, com palavras e modo próprios, podendo contextualizá-los histórica, política ou socialmente. Dar a conhecer, descrever, expor, podendo buscar as origens, o sentido social a dimensão cultural e as transformações possíveis. Relacionar, correlacionar. Explicar implica, necessariamente, manter a fidelidade ao tema central, a precisão de exposição e, principalmente, a sequência lógica". (RONCA; TERZI, 1995, p.66).

No *resumo*, "[...] a ideia ou o texto são descritos ou reproduzidos, de modo próprio e em discurso menor. Consiste na apresentação de partes importantes ou constitutivas, de maneira condensada, sem perder o essencial, antes, ressaltando-o de maneira significativa.". (RONCA; TERZI, 1995, p.67).

A seriação "é uma habilidade que ordena os elementos a partir de critérios escolhidos, seguindo sequências ininterruptas. [...] A escolha e clareza na apresentação de critérios é o elemento essencial para que a seriação seja concretizada. Toda seriação é uma ordenação e uma classificação, mas nem toda a ordenação e classificação são seriações". (RONCA; TERZI, 1995, p.68).

Parte-se do pressuposto aqui que, não apenas o professor, mas também o aluno precisa saber claramente as habilidades exigidas em cada aula, pois o desenvolvimento de habilidade não pode ser apenas o objetivo de uma aula, mas, como elemento de formação integral do aluno, algo que ele deve também conhecer e perseguir. Nesse caso, cabe ao autor do processo de aprendizagem estar ciente da habilidade que está desenvolvendo antes de se espere que ele se posicione de maneira crítica em relação a um conteúdo ou a realidade social. Caso contrário, a educação continuará a se concentrar no resultado e não no processo.

A sugestão aqui proposta pode parecer elementar, mas parte-se do pressuposto que muitos alunos não relacionam aula com desenvolvimento de habilidades e muitos professores da disciplina desconhecem o necessário para

transformar em prática as habilidades propostas. Ou seja, solicitar a um aluno que faça uma análise do texto que leu não é suficiente, ele precisa saber no que consiste uma análise e como a constrói, caso contrário, ele não alcançará o pretendido ou não fará a atividade, impossibilitando assim o desenvolvimento planejado.

De modo que, tomando como exemplo o CBC, para o "*Eixo Temático 3*: A Abordagem Sociológica de Questões Sociais no Brasil Contemporâneo" tem-se a seguinte proposição de habilidades básicas:

> 1.1**. Identificar** os processos de preconceito e discriminação racial no Brasil.
> 1.2. **Ler e analisar** tabelas simples sobre dados de mobilidade e estratificação social no Brasil.
> 2.1. **Distinguir** entre os efeitos de gênero de outros fatores que afetam diferenças ocupacionais e salariais no Brasil.
> 3.1. **Diferenciar** entre explicações sociológicas e as de senso comum sobre as taxas de criminalidade.
> 4.1. **Identificar** as novas formas de identidade e expressão dos jovens nas tribos, galeras, etc. - através da música, estética e estilos de vida (MINAS GERAIS, 2010, p. 2, grifo nosso).

Considerando que para "identificar" ou "diferenciar" é preciso antes "distinguir os traços característicos", as habilidades 1.1; 2.1; 3.1 e 4.1 dependem da "classificação". Além disso, para identificar algo em relação a outro, como na habilidade 4.1 é necessário uma "comparação" entre os termos. Essa relação entre as habilidades precisam ficar mais claras tanto para os alunos quanto para os professores. Esse precisa saber a finalidade do irá propor e aquele precisa saber que o está fazendo (conhecimento), para que está fazendo (habilidade) e a possibilidade de empregar o que está fazendo (reflexão e mudança). Na habilidade 1.2, o que aparentemente parece simples, é uma tarefa e tanto a ser realizada. Ler dados em fonte não escritas segue uma lógica analítica que consiste em observar a distribuição dos elementos em cada uma dessas tabelas, distinguir os elementos, contextualizá-los, estabelecer relações possíveis, para, se necessário, associar a análise a outra habilidade. Além disso, a abordagem dos temas complementares em cada eixo temático também pode envolver outras habilidades cognitivas ou reforçar as já mobilizadas.

Além disso, outro aspecto aparece como central na aprendizagem significativa, a pré-disposição do aluno para aprender. Na sequência, destaca-se a contribuição de alguns autores sobre esse tema e encerra-se com uma breve

reflexão do sobre o papel do professor de Sociologia nessa introdução a uma proposta de aprendizagem significativa.

6 O COMPORTAMENTO DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A viabilização da aprendizagem significativa, nas palavras de Santos (2015, p.2), requer um comportamento diferente da postura tradicional de professor, ou seja, que, ao invés de "dar aulas" e "dar respostas", estabeleça um processo de construção do conhecimento, transformando o aluno em ator principal desse empreendimento, estimulando-o a se esforçar para encontrar as respostas para os desafios cognitivos propostos e combater a acomodação cognitiva. Além disso, para a promoção de uma aprendizagem significativa, o professor precisa: propor desafios criativos que produza o desequilíbrio cognitivo e estimule o aluno a buscar novamente o equilíbrio por intermédio de respostas aos questionamentos ou problematizações levantadas; persiga a aprendizagem profunda, isto é, a que atende a necessidade interna de conhecer efetivamente o conteúdo estudo e não apenas cumprir tarefas como mera exigência externa; fornecer as instruções necessárias à atividade proposta e estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno; elevar a autoestima do aluno, estabelecendo um ambiente acolhedor e uma relação de respeito e confiança mútuos; e, na interação com os alunos, favoreça a troca de ideias e opiniões, reconheça e respeite a diversidade cultural e evite os julgamentos estereotipantes. (SANTOS, 2015).

Destaca-se, portanto, que a iniciativa de favorecer a aprendizagem significativa é destinada aos professores que identificaram a necessidade e/ou possibilidade de mudança. Como afirma Vasconcelos (2000), para realizar qualquer prática educacional, o educador deve antes de tudo querer, ou seja, reconhecer a necessidade de fazer, estar motivado, e também estar ciente de poder fazê-lo, sabendo-se capaz de fornecer as condições objetivas e o saber. Mas não se pode perder de vista que toda proposta educacional deve estar orientada para os alunos, pois conforme afirma Martins (2009, p. 17):

> Se quisermos renovar o ensino que ministramos, será necessário dar mais oportunidades e estímulos aos alunos para desenvolver neles interesses e aptidões para as mais diversas atividades [...]. Se nas escolas há diferenças acentuadas nos alunos, em termos de aproveitamento, devemos concluir que é por falta de oportunidades, de estímulos e de práticas, uma vez que, nas mesmas condições sociais, ambientais e familiares de desenvolvimento, todos apresentarão o mesmo nível de inteligência, as mesmas facilidades de aprendizagem.[12]

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos aqui apresentados podem gerar insatisfação por parte dos professores, que podem se sentir responsabilizados e, de certo modo, punidos por um trabalho minucioso de planejamento e conciliação em uma prática descaradamente desvalorizada. O último deles, principalmente, pode produzir certa polêmica, pois o desinteresse dos alunos tem sido tema recorrentemente citado no cotidiano escolar e destacado, sobretudo, pelos professores.

Mas, ressalta-se, neste texto, que embora sejam reconhecidas a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e a relação existente entre o interesse deste pelo saber e o sucesso escolar, não é possível esperar que os alunos se interessem para que os professores comecem a dar as aulas. O papel de todo professor é mediar esse processo, sem esperar que as condições ideias sejam estabelecidas a priori.

Não é possível, sobretudo, para quem leciona no ensino público, esperar que o trabalho seja reconhecido, que os salários sejam melhores ou que as escolas ofereçam as condições necessárias. As condições objetivas já estão dadas e os alunos já estão matriculados, independente do sentido que estabelecem com o saber. No CBC pressupõe-se “a desnaturalização das definições de realidade implicadas pelo senso comum”, mas alguns professores de Sociologia ainda insistem em naturalizar o papel da escola na transmissão do conhecimento produzido pela sociedade - processo esse que se universaliza de maneira obrigatória - e se sentem saudosos de um modelo de aluno que, por vezes, se contrapõe a noção de cidadão efetivo, ou seja, o aluno que se cala, que obedece

[12] O autor parte do princípio de que a inteligência é uma capacidade mental que se desenvolve ao longo do desenvolvimento a partir de estímulos.

sempre, que se manifesta somente quando é convocado e que não se altera ou se rebela nem mediante ao que considera injusto.

Neste texto, portanto, parte-se do pressuposto de que a mudança começa por aquele que a deseja e que esse desejo pode servir de orientação para a entrada cotidiana em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. [S.l.]: Ars Poética, 1994. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467/>. Acesso em: 05 jun. 2015.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.

LEAL, José Carlos. **Os pássaros selvagens**. 9. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. 174 p.

MACHADO, Celso de Souza. Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13, n.1, p. 115-142, jan./jun.1987.

MARTINS, Jorge Santos. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas: Autores associados, 2009. (Coleção formação de professores). 144 p.

MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor. **Currículo Básico Comum (CBC) de Sociologia do Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação, 2010. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=58985&tipo=ob&cp=4E6127&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&b=s> Acesso em 24 nov. 2015

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa crítica. In: ENCONTRO

INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**,** 3., 2000, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, set. 2000.p. 33-45,

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. Cap. 10, p. 151-165.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano; **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Material didático, novas tecnologias e ensino de Sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Ensino de Sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

OLIVEIRA. Marta Kohl. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista Psicologia Educação e Cultura**, Curitiba. v. 2, n.1, p. 37-42, jul. 2001 – jul.2002.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de Sociologia. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 143-158, jan./jun. 2007.

RAIOL, Tiago Henrique Dutra. Problemas e estratégias no ensino de Sociologia: o PIBID de Sociologia nas escolas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, 3., 2012, Rio de Janeiro. **A Sociologia na escola:** políticas públicas, ensino e formação políticas públicas, ensino e formação. Rio de Janeiro: ENSOC, 2012. Disponível em: <https://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagemsignificativa.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2015.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9.ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em psicologia**. n. 3, p. 91-95, 1994.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. Marília: FAMEMA, 2015. Disponível em: < https://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagemsignificativa.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2015.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio**. Rio Grande do Sul:

Unijuí, 2004. p. 131-180.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Abandono escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O planejamento como métodos da práxis pedagógica. I – Re-significando a prática do planejamento. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**. São Paulo: Libertad, 2000. p.35-64.